

Lezen, een ontdekkingsstocht naar jezelf en de wereld om je heen

Rieja Meijlaers

Dit is het verhaal van vijf jongeren, drie jongens en twee meisjes. In het laatste jaar van hun lagere schoolloopbaan nemen ze deel aan een experiment rond begrijpend lezen. Het wordt een ontdekkingsstocht die hen vooral dichtert brengt bij wie ze zijn. Omdat motivatie voor elke kind een essentiële voorwaarde voor leren is, stichten we een club. Ze bepalen er zelf de spelregels van. We denken. We lezen. We praten. We schrijven. Fouten maken mag.

HOE HET ALLEMAAL BEGON

Vorig schooljaar werkte ik met een jongen van 13 rond leren lezen op vraag van de CLB-medewerkster in onze school. Deze jongen, Kiram, zat in het 5^{de} leerjaar en zou op het einde van het schooljaar naar het secundair onderwijs overgaan, maar kon nog altijd niet lezen. Bedoeling was dat ik hem minstens wat basisvaardigheden zou meegeven. We begonnen na de kerstvakantie. Na onderzoek bleek dat hij nog heel wat letters niet geautomatiseerd had en daardoor nooit echt had kunnen lezen. Er was dus nog heel wat werk aan de winkel. In een gesprek met hem kwam naar voor dat hij wel graag wilde leren lezen. En dus konden we beginnen. Kiram maakte op dat half jaar een goede evolutie door. Zijn lezen verbeterde en de juf in de klas gaf aan dat ook zijn schrijven erop vooruitging. En dus begonnen we aan de voorbereidende gesprekken voor zijn overgang naar het secundair onderwijs. Daartoe nodigden we de ouders van de jongen uit. Vader kwam, maar begreep onze uitleg niet zo goed. En

ondanks ons handen- en voetenwerk, bleef hij erbij dat zijn zoon nog naar het 6^{de} leerjaar moest. En zo gebeurde het ook.

Intussen veranderde ook voor mij de situatie. In onze school, waar ik toen Nederlands aan anderstalige nieuwkomers gaf, kwamen uren vrij doordat de taakleerkracht op pensioen ging. Ik kreeg die uren en stapte dus op een nieuwe manier de school binnen. Mijn opdracht bestond erin een aanvang te maken met de uitbouw van zorgverbreding en een taakklas voor de hele school. Voor mij was het belangrijk dat ik ook Kiram nog kon blijven ondersteunen. Als ik hem terug losliet, was de kans groot dat hij al het geleerde opnieuw kwijtgeraakte. Ik besepte dat het binnen het team wel eens op weerstand zou kunnen stuiten, als ik hem alleen in begeleiding nam. Bovendien herinnerde ik me dat de CLB-medewerkster vorig schooljaar nog enkele migrantenkinderen genoemd had die in het 5^{de} leerjaar zaten en vooral problemen hadden met begrijpend lezen. Dat was ook voor Kiram nog een probleem en dus stelde ik voor om met hen rond begrijpend lezen

een groepje te vormen. De directeur en het CLB gingen akkoord.

De vraag was hoe ik dat zou aanpakken. Het was voor mij heel duidelijk dat het geen zin had om aan te sluiten bij de leerstof van het 6^{de} leerjaar. Dat zou gewoon te moeilijk zijn. Het zou deze leerlingen ook niet echt vooruit helpen, omdat een uur per week dan gewoon niet genoeg is. Dit pure schoolse leren was ook niet wat ik met hen wilde doen. Ik wilde de emancipatorische toer op. Wat me bij Kiram zo had aangesproken, was de verandering die zijn persoon had doorgemaakt. In onze korte sessies was hij stilaan wat open gebloeid. Hij voelde dat ik in hem geloofde en daardoor werd hij zelf wat sterker, liet hij meer van zichzelf zien. Dat vond ik fantastisch. En daar wilde ik mee doorgaan. Volgend schooljaar moeten hij en ook de andere kinderen waarschijnlijk naar het BUSO of de B-stroom. Veel te bieden hebben ze momenteel niet. Ze zijn stil en teruggetrokken, hebben weinig zelfvertrouwen en laten niet veel zien van zichzelf. Daar moet wel wat aan te doen zijn, vond ik zo, na de ervaring van vorig schooljaar. En al lijkt het wat laat om daar nu nog mee te beginnen na al die verloren jaren, *'wat ze mee hebben, hebben ze mee'*. Dat zei onze CLB-medewerkster vorig jaar. En zo denk ik er ook over.

Wat wil ik nu eigenlijk precies gaan doen? In mijn binnenste ziet dat idee er zo uit. Eerst lezen we samen teksten en proberen de betekenis van woorden te achterhalen door erover te praten, ze op te zoeken, ze in een context te plaatsen enz. Op die manier wil ik hen een aantal techniekjes leren die ze kunnen gebruiken om tot beter tekstbegrip te komen. Ik vind het ook belangrijk dat we samen leren praten over moeilijke woorden. Op die manier leren ze dat je ook kan leren

van een ander en dat je samen meer weet dan alleen. Als dat goed lukt, wil ik met hen korte tekstjes rond actuele thema's lezen en daar samen over spreken. Zo wil ik hen leren zich te uiten, te vertellen hoe ze zich voelen en wat ze over de wereld en zichzelf denken. Ik hoop dat ze zo stilaan wat meer zichzelf durven zijn en ervaren dat wat zij te zeggen hebben ook belangrijk is. Ik hoop ook dat ze weer wat initiatief leren nemen en zin krijgen om aan de sessies mee te doen. Zo zie ik dat. Nu nog op zoek naar materiaal en naar kinderen. Ik ben benieuwd wie ze zijn.

WIE STAPT ER MEE IN ONZE CLUB?

Kiram, 13 jaar, is de oudste van het groepje. Hij komt uit een Marokkaans gezin met acht kinderen en is de voorlaatste in de rij. Alle kinderen zijn in België geboren. Zijn ouders komen niet naar het oudercontact. Als ze er speciaal voor uitgenodigd worden, komt zijn vader. Hij spreekt zeer moeizaam Nederlands en verstaat het ook niet zo goed. De schoolloopbaan van Kiram is nogal grillig. Na het 1^{ste} leerjaar krijgt hij het advies BLO, omwille van zijn beperkte mogelijkheden. Zijn vader wil hiervan echter niet weten. En dus dubbelt Kiram het 1^{ste} leerjaar. Elk jaar opnieuw wordt gesignaleerd dat Kiram niet op zijn plaats zit. Gesprekken met zijn vader leveren niets op. In het 4^{de} leerjaar krijgt hij opnieuw het advies om zijn jaar te dubbel-en. En dat doet hij ook. Op het einde van het 5^{de} leerjaar doen we een nieuwe poging om Kiram de overgang te laten maken naar het secundair onderwijs. Volgens zijn vader is een 6^{de} leerjaar voor Kiram beter. Misschien kan hij dan toch naar de universiteit... In de klas speelt Kiram geen enkele rol. Eigenlijk begrijpt hij al jaren niet veel meer van de leerstof die aan bod komt. De klasleerkracht heeft het wel moeilijk met zijn

passiviteit en onverschilligheid voor het klasgebeuren. Pas na een tijdje begint ze te beseffen hoe beperkt zijn bagage is en dat ze veel te veel van hem verwacht. En dus engageert ze zich om een gesprek aan te gaan met Kirams vader om een aanpassing te kunnen doen in het leerstofaanbod. Na telefonisch contact komt een oudere broer die vloeiend Nederlands spreekt en Kiram probeert te volgen voor zijn schoolse activiteiten. Tijdens dat gesprek reageert de broer zeer verbaasd als hij hoort dat Kiram het niet goed doet op school. Zijn rapporten zijn toch goed! Zo ontdekken we dat Kiram al een hele tijd zijn rapport eigenhandig aanpast. Op die manier probeert hij te ontsnappen aan de straffen die hij krijgt voor een slecht rapport. Na het overleg met zijn broer

wordt beslist dat Kiram aangepaste leerstof te verwerven zal krijgen.

Mahoed is ook al een jaar ouder dan de andere kinderen in zijn klas. Hij komt uit een gezin met acht kinderen

en is de vierde in de rij. De vier oudste kinderen, onder wie Mahoed, zijn in Marokko geboren, de vier jongste in België. De kinderen mogen pas naar school als ze naar de laatste kleuterklas gaan. Ze moeten thuis eerst goed Marokkaans leren. De ouders komen niet naar het oudercontact. Soms komt de oudere zus, zelf nog maar 14 jaar. Vanuit de kleuterschool adviseert men de ouders om Mahoed naar het BLO te sturen. De ouders willen dat niet, zodat Mahoed toch bij ons naar school komt. Hij dubbelt het 1^{ste} leerjaar omdat hij op het einde van het schooljaar nog niets kan lezen. De volgende jaren signaleert men voortdurend dat hij niet meekan omdat 'taal het probleem is'.

Hij leert geleidelijk aan toch technisch lezen, maar begrijpen blijft erg moeilijk. Eigenlijk valt hij uit op alle domeinen van schools leren. Regelmatig worden pogingen ondernomen om aan de ouders duidelijk te maken dat er een andere oplossing gezocht moet worden. Zonder resultaat. Mahoed haakt dan ook steeds meer af. Vanaf het 3^{de} leerjaar wordt gesignaleerd dat hij niet meer werkt. Het gaat hem duidelijk boven zijn petje. Zo belandt hij uiteindelijk in het 6^{de} leerjaar. En daar haal ik hem bij mijn groepje, want ook al kan hij technisch voldoende goed lezen, hij blijft een jongen zoals Kiram. In de klas ziet zijn leerkracht in dat hij te weinig bagage heeft om nog mee te kunnen. Net als de leerkracht van Kiram beslist ze om hem een aangepast pakket te geven als de ouders zich hiermee akkoord verklaren. Maar het blijkt heel moeilijk om Mahoeds ouders te bereiken.

Jalam is Mahoeds broer. Hij is een jaar jonger en is ook in Marokko geboren. Hij zit in een andere klas in het 6^{de} leerjaar, maar vertoont op zijn manier eenzelfde beeld als zijn broer. Zijn schoolse resultaten zijn over de hele lijn zwak. Hij leest technisch vrij goed, maar heeft een beperkte woordenschat en begrijpt weinig van wat hij leest. Zijn inzet is klein en hij heeft altijd wel een excuus waarom zijn werk niet gemaakt is en zijn lessen niet geleerd zijn. Al in het 3^{de} leerjaar wordt aangegeven dat zijn taalgevoel beperkt is

**ik kies voor
buurdevaders omdat
het mij interesseert.
goed.
lets over leren.
Mahoed**

**het gaat over
een arend een
arendbuiser
dat is mijn
levingsroofvogel
omdat
het mooi is.
en het komt
uit mijn land
in Marokko en ik kom
uit Marokko.
Jamal**

en dat hij de leerstof onvoldoende beheerst. Sindsdien gaat het alleen maar bergaf. Bij hem geeft dit aanleiding tot storend gedrag. Eén van de leerkrachten omschrijft hem als volgt: *'Jalam kampt met ernstige hiaten in zijn leerstof. Daardoor toont hij geen inzet, verveelt zich vaak te pletter, stoort de lessen en verdrinkt steeds verder'*. Er worden geen echte initiatieven genomen om een aanpassing te doen aan de leerstof. Jalam

***Ik kies voor
Driewilen...
Ik vind het heel
intresant, want het is
iets nieuw.
het is handig voor
om te rijden je kunt
het als fiets en als ee
auto Als het fille is
dan
kun je gewoon
tussen de auto's
rijden en als het
regent dan wordt je
ook niet nat en
het is een heel mooi
wezentje.
Zaher***

doet nog steeds het gewone pakket mee. Daarnaast komt hij nu dus ook een keer per week naar het groepje.

Zaher komt uit een gezin met zeven kinderen. Alleen het jongste kind is in België geboren. De andere kinderen leefden eerst een tijd in Turkije, maar zijn wegens de oorlog met hun moeder naar België gevlucht. Hun vader verbleef al in België en zijn gezin kwam hem achterna. Zaher zou, net

als haar oudste zus, graag verpleegster willen worden. De kans dat het haar lukt, is echter klein. Zaher presteert al zwak van in het 1^{ste} leerjaar. De leerkracht adviseert om haar extra te volgen voor taal en rekenen in de taakklas. In het 2^{de} leerjaar meldt de leerkracht dat Zaher geen kind is voor het gewoon onderwijs. Toch blijft Zaher op school en doorloopt ze alle leerjaren. Regelmatig wordt gesignaleerd dat ze een onvoldoende basis heeft voor taal en reke-

nen. Ook haar inzet is in die jaren beneden alle peil. Iemand omschrijft haar als *'gemak-zuchtig'*. Daarin evolueert ze wel. Haar inzet neemt weer toe nu ze wat ouder wordt, maar haar resultaten blijven zwak. Zo blijft Zaher technisch vrij goed te lezen, maar begrijpen doet ze maar weinig. Wegens dat probleem past ze dan ook in mijn groepje.

Sarheldim is een Koerdisch meisje. Ze is de voorlaatste in een gezin met zeven kinderen. Ze werd geboren in Turkije. Alleen haar jongste broer is hier geboren. Sarheldim is in onze school sinds het 2^{de} leerjaar. Bij haar inschrijving wordt gesignaleerd dat het belangrijk is haar goed te volgen voor taal, wiskunde en lezen. In het 2^{de} leerjaar merkt de klasleerkracht op dat taal een ernstige belemmering vormt voor haar schools presteren. Die zwakke taalbeheersing zal haar dan ook steeds meer parten spelen. Haar leerresultaten lopen doorheen de jaren steeds meer terug, ondanks een goede inzet. Om haar te helpen, wordt ze doorverwezen naar de huiswerkklas van pater De Greef. In dat klasje wordt na schooltijd hulp geboden aan Koerdische kinderen. Jammer genoeg werkt dit niet echt voor Sarheldim. Haar oudere broer wil vaak al snel naar huis en dan moet zij mee. In het 6^{de} leerjaar valt Sarheldim volledig uit. Ze kan echt niet meer mee. Ze voelt dit zelf ook aan en is er ongelukkig om. Ook nu vormt het begrijpen van de taal een groot probleem. Daarom komt ze mee naar het groepje begrijpend lezen. In de klas wordt geprobeerd om, in overleg met de ouders, ook voor haar een aangepast programma te voorzien.

Dat zijn ze dus, de leden van de club, ieder met een eigen verleden en een eigen toekomst. Samen gaan we nu op weg en daarover gaat het in deze bijdrage¹. Want daar gaat het uiteindelijk om, om de weg die we samen afleggen.

WAT DOEN WE IN ONZE CLUB?

We baseren ons op de visie uitgewerkt in het boek 'Problemen met begrijpend lezen' van Brouwers & Van Goor (1998). Hierin worden drie benaderingen van begrijpend lezen uitgewerkt:

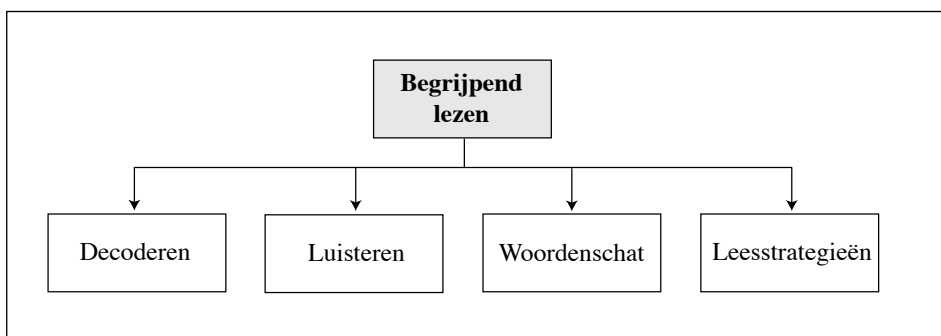
- (1) In de *taalkundig-psychologische* benadering komt het begrijpen van teksten overeen met het begrijpen van zinnen. De lezer doet hiervoor een beroep op twee aspecten van taal, de zinsbouw en de betekenis van woorden.
- (2) Volgens de *leesstrategische benadering* bestaan er twee manieren van begrijpen: het direct begrijpen en het strate-

gisch zoeken. Tijdens het strategisch zoeken wordt doelbewust en planmatig nagedacht over de inhoud van teksten aan de hand van leesstrategieën.

- (3) De *cognitief-psychologische benadering* ziet als voornaamste voorwaarden voor begrijpend lezen: decoderen en begrijpend luisteren.

Vanuit deze drie benaderingen ontwikkelden Verhoeven & Van der Leij (1992) een model voor de verklaring en behandeling van problemen met begrijpend lezen. Oorzaken voor problemen met begrijpend lezen bevinden zich volgens dit model in vier domeinen, zoals weergegeven in figuur 1.

FIGUUR 1: Oorzaken voor problemen met begrijpend lezen



BRON: Verhoeven & Van der Leij (1992)

Kijkend naar de kinderen in het groepje zie ik toch wel wat overeenkomsten met dit model voor problemen met begrijpend lezen. Ik zet ze even op een rijtje.

Over de decodeervaardigheid van de kinderen kan ik kort zijn. Geen van de kinderen leest echt vlot. Uitgedrukt in AVI-waarden betekent dit dat geen hen een maximale score behaalt en dus het volledige tech-

nisch leesproces doorlopen heeft. Dat merk ik ook tijdens onze leesmomenen. De kinderen proberen vlot te lezen, maar struikelen vaak over woorden. Zo komen ze soms amper toe aan het juist verklanken en missen daardoor ook de betekenis. Het is dus niet zo verwonderlijk dat ze vragen om samen teksten te lezen. Ze weten dat er dan hulp is voor de moeilijk te lezen woorden. Ze weten dat ze met die hulp de tekst

gelezen krijgen. Ze beseffen dat het zonder die hulp nog niet lukt.

Ook qua *luistervaardigheid* vallen deze kinderen in negatieve zin op. Doordat ze nog zoveel energie moeten investeren in het decoderen van teksten, kunnen ze hun aandacht niet volledig richten op het luisteren. Daardoor hebben ze meer problemen met het onthouden en verwerken van het gelezene in hun werkgeheugen. Ze raken de draad van het verhaal gewoon kwijt, zeker als er veel informatie in een complexe structuur wordt aangeboden.

Daarenboven zijn ze in sterke mate gehandicapt door het ontbreken van een ruime *woordenschat*. Heel wat woorden zijn voor hen totaal onbekend, waardoor ze geen corrigerende reflex ontwikkelen bij het lezen van fouten. Ze beschikken immers niet over voldoende voorkennis om controlerend op te treden in hun eigen begrijpend leesproces. Bovendien beseffen ze te weinig dat lezen meer is dan technisch lezen. Ze hebben nooit ervaren dat lezen hen verrijkt. Doorheen hun schoolloopbaan hebben ze daardoor een passieve houding ten aanzien van lezen ontwikkeld. De tekst technisch onder de knie krijgen, is voor hen al een zware opdracht.

Kinderen die problemen hebben met begrijpend lezen, maken onvoldoende flexibel gebruik van efficiënte *strategieën* voor een beter tekstbegrip. Ze maken te weinig gebruik van de kennis waarover ze reeds beschikken om tot het begrijpen van nieuwe informatie te komen. Ze stellen zich geen vragen wanneer ze geconfronteerd worden met onduidelijkheden of onlogische samenhangen. Ze kunnen moeilijk onderscheid

maken tussen hoofd- en bijzaken en leiden geen conclusies of gevolgtrekkingen af uit de nieuwe informatie. Ze zijn vaak niet in staat zelf begripsbevorderende vragen te stellen bij een gelezen tekst. Goede lezers maken zich deze vaardigheden spontaan eigen. Zwakkere lezers hebben daarentegen behoefte aan een goede en uitgebreide instructie in begrijpend lezen, omdat ze te passief omgaan met teksten. Het lijkt alsof ze nieuwe informatie onvoldoende aandachtig opnemen. Daardoor zijn ze niet in staat een gelezen tekst na te vertellen of er vragen over te beantwoorden. Ze beschikken niet over een goed aanpakgedrag om deze problemen te overstijgen. Ze formuleren geen verwachtingen ten aanzien van de tekst. Ze proberen niet om de betekenis van niet gekende woorden af te leiden. Ze leggen geen verbinding met de kennis die ze reeds bezitten. Ze hebben niet de neiging terug te keren naar een tekst om er ontbrekende informatie in op te zoeken. Deze vaardigheden behoren niet tot hun pakket. Eigenlijk functioneren ze bij wijze van spreken nog op het niveau van beginnende lezers.

In onze sessies werken aan het versterken van de decodeervaardigheid van deze jongeren lijkt me niet relevant. Ze kunnen voor deze vaardigheid nog wel vooruitgang boeken, maar dat kan ook terwijl we werken aan andere vaardigheden. Louter werken aan woordenschat volstaat voor hen evenmin. Ze hebben nood aan meer dan dat. Ik wil hen iets meegeven dat ook daarna nog rendeert. Daarom staat het stapsgewijs aanleren van leesstrategieën tijdens onze sessies centraal. Een goede manier om dat te doen, is werken via '*reciprocal teaching*' of '*rolwisselend leren*' (zie figuur 2).

FIGUUR 2: *Kenmerken van rolwisselend leren*

KENMERKEN VAN ROLWISSELEND LEREN

- Demonstratie door de leerkracht – imitatie door de leerling
- Vaste strategie
- Goed probleemoplossend klimaat
- Geleidelijke overgang naar zelfstandigheid
- Actieve betrokkenheid

Door samen over de tekst te praten, demonstreer ik hoe ik zelf omga met teksten. De leerlingen ervaren actief hoe ik de inhoud van de tekst verwerk en verwerven op die manier nieuwe strategieën. Bedoeling is dat zij na verloop van tijd in staat zijn mijn rol over te nemen en deze strategieën zelfstandig toepassen. Ik blijf wel actief lid van de groep, maar evolueer meer naar begeleiden dan leiden. Belangrijk

bij deze aanpak is het werken in kleine groepjes waar kinderen zich veilig voelen en voldoende ruimte krijgen om zelf te ervaren en te oefenen. Werken volgens een vast stramien (zie figuur 3) geeft de kinderen een houvast om geleidelijk aan zelf de touwtjes in handen te nemen. Deze overgang naar meer eigen verantwoordelijkheid wekt bij de leerlingen een grotere betrokkenheid op het gebeuren en een gevoel van succes.

FIGUUR 3: *Een vast stramien*

WERKEN ROND TEKSTEN VOLGENS EEN VAST STRAMIEN

- Titel lezen en voorkennis rond het onderwerp activeren
- Veelvuldig lezen en voorlezen van de tekst
- Woordverklaring
- Beantwoorden van vragen over de tekst
- Uitvoeren van een opdracht

Tezelfdertijd oefen ik mezelf in het toepassen van een *mediërende leerkrachtstijl*. Dit doe ik door de leerlingen op een bepaalde manier te benaderen. Ik streef naar een zo intens mogelijke gerichtheid van de kinde-

ren op de inhoud waarmee we werken. Ik ontnem hen de kans om te ontglippen, niet meer aandachtig te zijn. Ik laat hen ervaren dat je met enthousiasme en inzet aan een taak kunt werken. Ik oefen met hen

het leggen van verbanden tussen kennis die ze al bezitten en nieuwe kennis die ze kunnen opdoen. Zo ontdekken ze de zin van het werk dat ze doen. Tijdens de gesprekken besteed ik expliciet aandacht aan elke inbreng die bijdraagt aan de oplossing van het probleem. Ik waardeer ze als positief. Bij pogingen in de goede richting benadruk ik die elementen die bijdragen aan een oplossing, zodat de kinderen voelen dat hun inbreng zinvol is en gewaardeerd wordt. Ze ervaren dat er vertrouwen is in hun capaciteiten en groeien daardoor in bekwaamheidsgevoelen. Ik demonstreer een gestruc-

tureerde aanpak en stuur systematisch hun leerproces waardoor ze een betere werkhouding ontwikkelen. Stilaan veranderen ze, nemen ze hun eigen leren en groeien meer in eigen handen. En dat is net de bedoeling. Deze benadering sluit aan bij de theorie van Feuerstein, die ervan uitgaat dat leren vooral vanuit interactie gebeurt (De Jager & Lebeer, 1995; Janssens, 1999). De kwaliteit van die interactie zal een sterke invloed hebben op het leerproces. Volgens Feuerstein zijn er een aantal mediatiekarakteristieken die de interactie en dus het leerproces positief kunnen beïnvloeden (figuur 4, zie pag. 29).

FIGUUR 4: Mediatiekarakteristieken van Feuerstein

MEDIATIEKARAKTERISTIEKEN VAN FEUERSTEIN		
MEDIATIE VAN ...	OMSCHRIJVING	ONDERLIGGENDE BOODSCHAP
<i>Intentionaliteit</i>	Er is intentionaliteit wanneer de mediator een handeling of een reeks van handelingen stelt die erop gericht is om de aandacht en/of het handelen van het kind te veranderen. De mediator maakt duidelijk wat hij/zij bedoelt met het aanbieden van het richten naar een prikkel.	Dit is wat ik wil dat jij doet. Laat me je helpen om aandacht te geven, opdat het zeker zal lukken.
<i>Zingeving</i>	Er is zingeving wanneer een mediator de neutrale inhoud van een activiteit ombuigt tot een inhoud met waarde of belang.	Ik wil je helpen zien en leren wat belangrijk en waardevol is.
<i>Transcendentie</i>	Er is transcendentie als in het leerproces de hier-en-nu situatie wordt overstegen.	Deze ervaring is niet alleen nu betekenisvol, maar hangt samen met andere zaken die je eerder deed of die je nog zult doen.
<i>Bekwaamheidsgevoel</i>	Er is bekwaamheidsgevoel als ik weet dat ik de opdracht aankan.	Ik waardeer je en wil dat je weet dat je deze opdracht aankunt.
<i>Openheid voor uitdagingen</i>	Er is openheid voor uitdagingen als ik me openstel voor en bewust ben van de gevoelens die nieuwe en complexe prikkels oproepen. Ik ken ook het effect van deze gevoelens op mijn handelen.	Deze opdracht ligt nog net boven jouw niveau. Ik wil je helpen om eraan te kunnen.
<i>Bewustzijn van veranderbaarheid</i>	Er is bewustzijn van veranderbaarheid als ik geloof in mijn ontwikkelingskansen en als ik de veranderingen bij mezelf waarneem.	Je verandert voortdurend en dat is goed. Ik zal je ervan bewust maken en je erbij helpen.
<i>Doelbewustzijn en doelgerichtheid</i>	Er is doelbewustzijn als ik mijn doel goed kan vastzetten in functie van het probleem dat ik wil oplossen. Er is doelgerichtheid als ik tijdens mijn handelen mijn doel voor ogen hou.	Het is goed om het resultaat van je werk voor te stellen voor je eraan begint. Ik wil helpen om dit beeld te scheppen en vast te houden.
<i>Zelfregulering</i>	Er is zelfregulering als ik het probleem en het doel ken, een plan heb om het doel te bereiken, volgens het plan kan werken en controletechnieken heb om na te gaan of mijn resultaat overeenkomt met het gestelde doel.	Ik weet dat je deze opdracht aankunt. Ik wil je helpen bij het plannen en het uitvoeren ervan mee in het oog houden.
<i>Deelgenootschap</i>	Er is deelgenootschap als ik mijn ervaringen (kennis, gevoelens, emoties, ideeën) met anderen deel en/of als ik belangstelling heb voor andermans ervaringen.	We hebben samen een leerervaring. Ik heb belangstelling voor wat jou bezighoudt en deel met jou mijn ervaringen daaromtrent.
<i>Individuele</i>	Er is individuele als ik nood heb om mijn eigen identiteit te midden van anderen te ontdekken en te ontplooien.	Ik ben ik, jij bent jij. Het is goed dat we verschillend zijn, zo kunnen we leren van elkaar.
<i>Optimisme</i>	Er is optimisme als ik geloof dat problemen opgelost, hindernissen overwonnen, deficiënties geremedieerd en ziektes genezen kunnen worden.	Voor elk probleem is er een goede oplossing. Ik wil je helpen om ze voor dit probleem te vinden.

WAT EEN VOORUITGANG!

Hoe deze aanpak concreet in zijn werk gaat, wil ik illustreren aan de hand van enkele fragmenten uit de sessie rond 'Driewielen'.

Driewielen...

< BUITENLAND - NEDERLAND >
IN NEDERLAND VERWACHTEN ZE VEEL
VAN EEN NIEUWE SOORT FIETS: EEN
DRIEWIELER MET TRAPPERS EN EEN
LICHTE MOTOR.

:-0

'Weg met de auto en weg met de gewone fiets', denken ze in Nederland. Vanaf 2003 moet de *Mitka* er de straten en wegen inpalm. *Mitka* is een moderne driewieler van twee meter lang met een hulpmotor. 'Zodat je altijd het gevoel hebt dat je met de wind mee fietst. Daardoor kom je nooit nat van het zweet op het werk.' Bovendien zit je droog. Want je kan er een plastic zeiltje boven spannen. De *Mitka* wordt ook uitgerust met moderne elektronische apparatuur. Om makkelijk je weg te vinden bijvoorbeeld. De fiets snort tegen 40 km per uur over de weg. 'Ideaal om er naar je werk mee te rijden', vinden ze bij *Mitka*.

Samenwerking

Mitka kwam er dankzij een samenwerking tussen verschillende bedrijven en de Technische universiteit van Delft. Binnen enkele maanden wordt de nieuwe driewieler voor het eerst uitgetest. Dat gebeurt op de fietssnelweg. Dat is een nieuwe weg tussen Eindhoven en Helmond, die speciaal voor de fietsers werd aangelegd.

Het tuig ziet er alvast heel modern uit. Hoeveel het moet kosten, weten ze nog niet. En of het echt zo'n succes wordt als men hoopt en denkt, ook niet...



Mitka is uitgerust met een hulpmotor. Daardoor haal je met de driewieler snelheden tot 40 km per uur. Bovendien werd de fiets op een speciale manier op het onderstel gezet. Daardoor hang je in de bochten net zoals op een gewone fiets ook wat schuin. Mitka heeft ook een intelligent instrumentenbord aan het stuur. Daarin zitten enkele moderne elektronische apparaten. Met de wegaanduiding bijvoorbeeld.

BRON: *Kits*, 12/6, p. 2.

- 1 Woordverklaring.
- 2 Hoe komt het dat je met de Mitka altijd het gevoel hebt dat je met de wind mee fietst?
- 3 Waarom is de Mitka ideaal om er mee naar het werk te rijden?
- 4 Wie heeft de Mitka uitgevonden, ontwikkeld?
- 5 Wat bedoelen ze met '*De Mitka heeft een intelligent instrumentenbord aan het stuur*'?
- 6 Mogen kinderen ook met de Mitka rijden?

WOORDVERKLARING

IK Wat is er nog niet duidelijk, Sarheldim?

SARHELDIM De fietssnelweg.

IK Kan je even de zin zoeken en hem voor ons lezen?

SARHELDIM Dat gebeurt op de fietssnelweg.

IK Wat gebeurt er op de fietssnelweg?

JALAM Het uitproberen van de Mitka. Dat staat in de tekst voor die zin.

IK Wil je dat deel van de tekst dan even lezen, Jalam?

[Jalam leest het stukje voor.]

ZAHER Het vervolg moet er ook bij. Dat is een nieuwe weg tussen Eindhoven en Helmond, die speciaal voor de fietsers werd aangelegd.

KIRAM Helmond en Eindhoven, dat zijn de namen van twee plaatsen.

IK Goed, Kiram. Die fiets wordt uitgetest op een weg tussen die twee steden. Maar waarom gaat die fiets nu precies oefenen tussen die twee steden?

ZAHER Misschien gaat het daar gemakkelijk.

IK Goed, Zaher. Maar daar is een reden voor. Kijk eens terug in de tekst of je daar die reden kan vinden.

[Kiram leest de zinnen nog eens voor.]

ZAHER Ah, ja! Er is een weg speciaal voor de fietsers.

IK Inderdaad. Die fietsweg heeft een naam.

MAHOED Een fietssnelweg.

IK Waarom zou dat een fietssnelweg heten?

JALAM Omdat dat alleen voor fietsen is.

IK Ja. Daardoor gaat het ...

IK snel. Waarom gaat het snel?

KIRAM Ze kunnen met de fiets gemakkelijk tussen de auto's rijden.

IK Waarom gaat fietsen op de fietssnelweg snel?

MAHOED Het is een nieuwe weg. Er zijn geen putten in.

IK Dat zou kunnen, dat hij mooi aangelegd is.

ZAHER Misschien is de weg ook anders, meer gelijk. Dat fietst gemakkelijker.

IK Ja. Dat kan wel. Maar welke redenen zijn er nog? Kijk eens terug naar het woord. Welke woorden vind je daarin?

- ZAHER Fiets en snelweg.
 IK Er zijn dus twee woorden. Gebruik je dat woord 'snelweg' ook nog ergens anders?
 ZAHER Ja, voor een autosnelweg.
 IK Goed. Denk eens aan die autosnelweg. Waardoor is een autosnelweg een snelle weg?
 ZAHER Daar rijden alleen maar auto's. Er zijn geen voetgangers en ook geen fietsers.
 KIRAM Er zijn geen lichten.
 JALAM Er zijn ook zo van die plaatsen waar je erop of eraf kunt zonder dat je moet stoppen voor anderen.
 IK Op- en afritten bedoel je?
 JALAM Ja.
 ZAHER Op sommige plaatsen naast de weg staat hoe hard je er mag rijden. Soms moet je daar dan trager gaan rijden. Op een autosnelweg staat dat niet. Daar mag je altijd even snel rijden. Je mag er ook sneller rijden dan op gewone wegen.
 IK Op een autosnelweg kan je dus sneller rijden. Er zijn geen fietsen of voetgangers en geen lichten. Je mag er ook altijd even snel rijden. Als je nu de fietssnelweg bekijkt, wat zou je daarover kunnen zeggen, als je denkt aan een autosnelweg.
 ZAHER Geen lichten. Geen voetgangers.
 IK Wat nog?
 SARHELDIM Geen brommers.
 JALAM Geen auto's.
 IK Dus een fietssnelweg is een weg waar ... alleen maar fietsen op mogen rijden. En die worden door niemand gehinderd. Oke. We zijn er uit. Nog iets?
 KIRAM Ik begrijp het nog niet.
 IK Wat snap je niet?
 KIRAM Als die auto's daar af rijden, dan kunnen de fietsen op de fietssnelweg toch niet gewoon doorrijden. Dan moeten die toch wel stoppen. Hoe kan dat dan dat ze er alleen op mogen rijden.
[Ik begrijp hem niet. Ik zie niet waar hij naartoe wil. Hij merkt dat aan mijn reactie.]
 KIRAM Je begrijpt me niet.
 IK Neen, daar heb je gelijk in. Kan je het op een andere manier uitleggen? Dan snap ik het misschien wel.
 KIRAM Mag ik het tekenen?
 IK Als dat helpt, mag het gerust.
[Kiram gaat naar het bord. Hij tekent eerst een autosnelweg met een afrit. Daarnaast tekent hij de fietssnelweg. De fietssnelweg loopt tot tegen de afrit. Daar stopt Kiram met tekenen.]
 KIRAM Als je met de fiets aan de plaats komt, waar de auto's eraf rijden, dan kan je toch niet verder fietsen.

- IK Ja, ik versta wat je bedoelt. Jij bedoelt dat er op de autosnelweg plekken zijn waar je rechtdoor kan rijden en eraf kan rijden zonder te stoppen. En als je daar dan met de fiets... Ligt de fietssnelweg naast de autosnelweg?
- KIRAM Dat wou ik juist zeggen. Want die auto's die rijden toch gewoon door. En in het begin van de tekst staat toch '*Weg met de auto en weg met de fiets*'. Als die allebei op de weg rijden, dan kunnen de fietsers niet meer gewoon doorrijden.
- IK Ah, ja. Daar zit een probleem. Wat bedoelen ze eigenlijk met '*Weg met de auto*'?
- ZAHER Dat ze niet meer met de auto willen rijden en ook niet meer met de fiets.
- IK Waarmee willen ze dan wel rijden?
- JALAM Met de driewieler.
- IK Dus, Kiram, '*Weg met de auto*' heeft niets te maken met de snelweg.
- KIRAM Maar hoe gaat dat dan als de fietssnelweg bij een afrit komt?
- IK Je hebt de autosnelweg waar de auto's oprijden. Dat is iets helemaal anders dan de fietssnelweg. Daarvoor hebben ze een heel groot fietspad gemaakt, waar geen auto's op mogen rijden, waar geen voetgangers op mogen lopen en waar geen verkeerslichten op staan. De fietsers kunnen dus gewoon doorrijden. Ze hebben dat zo gemaakt dat je nergens last van hebt. Daarvoor hebben ze soms speciale oplossingen moeten bedenken. Welke oplossingen zouden wij kunnen bedenken?
- JALAM Ze kunnen bruggen maken waar de autosnelweg over loopt en de fietssnelweg onderdoor gaat.
- IK Dat lijkt me een prima oplossing. Dat zullen ze waarschijnlijk ook zo gedaan hebben.

Na meer dan een half uur intensieve gesprekken zijn we met alle woorden klaar. De sessie is voorbij. Geen tijd meer voor de vragen. En dan, terwijl de meisjes het lokaal verlaten, gebeurt er dit. De drie jongens lopen voorbij het bord met de vragen en blijven er staan. Ze bekijken de vragen. "*Oh,*" zegt Kiram, "*deze vraag, – en hij wijst naar de derde vraag – kunnen we al beantwoorden. En die en die vraag ook.*" Ik reageer daarop en zeg hen dat ik dat wel fijn vind. Het is dan immers geen enkel probleem meer, de volgende keer. Zo denken ze er zelf ook over. We spreken af dat we toch maar zullen wachten tot we weer eens samen rond de tafel zitten. Daarna vertrekken ze, elk naar hun eigen klas.

En ik ... ik blijf glunderend achter. 't Was een zalige sessie. Ik heb de kinderen nog nooit zo actief gezien. Bovendien vallen me een paar frappante dingen op, nu ik even rustig terugkijk. Ze zijn belangrijk, zowel voor mezelf als voor de kinderen. Onze werkwijze voor het bespreken van moeilijke woorden is bepalend voor wat in deze sessie gebeurt. De kinderen brengen zelf heel wat informatie aan, geleid door mijn manier van vragen stellen. Daarbij boren ze hun eigen informatiebronnen aan. Opvallend is dat het bestuderen van een woord bij hen niet automatisch een betekenis oproept, maar dat we doorheen een uitgebreid proces van vragen en antwoorden die betekenis moeten opbouwen. Voordeel van deze werk-

wijze is dat de kinderen tijdens dat proces meteen bouwen aan kleine netwerken van betekenis. Zo krijgen al die moeilijke woorden een invulling die verdergaat dan de betekenis van het woord zelf.

Bovendien ontwikkelen ze efficiënte leesstrategieën. We duikelen terug in de tekst, vertrekken vanuit de context, halen woorddelen naar boven als hulpmiddel, leggen verbanden met andere voorwerpen die een analoge functie hebben, enzovoort. We gaan intussen echt tot op het bot, stoppen niet vooraleer elk probleem is opgelost. En de kinderen gaan mee. Ik blijf vragen, maar zij blijven ook denken. Ze haken niet meer af. Integendeel. Toegeven dat iets nog niet helemaal duidelijk is, wordt de gewoonste zaak van de wereld. En zelf deel ik ook in de klappen. Doorgaan dus, zoeken en denken en verklaren. En nog meer doen met een tekst. Ontdekken dat sommige gedachten met elkaar verband houden en andere weer niet. Beseffen dat niet alles in een tekst zomaar met alles verbonden kan worden. Dat foute verbanden tot foute conclusies leiden. Dat dit echt vooruitgang is, blijkt pas op het einde. De kinderen beslissen zelf dat ze de antwoorden op een aantal vragen al wel weten. Voor mezelf het bewijs dat we goed bezig zijn. Woordverklaring is uitgegroeid tot een instrument voor tekstverkenning, een middel om tot meer begrip te komen. De kinderen voelen dat blijkbaar ook en stellen zelf vast dat het hen gelukt is.

EEN KORTE VERVOLGSESSIE

Er gaat heel wat tijd overheen voor we elkaar terugzien. Een vakantie en enkele – door omstandigheden – uitgestelde sessies later, probeer ik met de kinderen weer aan te pikken bij wat we al deden. We zullen vandaag de vragen over de tekst ‘Driewielen’ trachten te beantwoorden. Voor mij is er vandaag een nieuwe test. Wat zullen de kinderen meebrengen vanuit de vorige sessie? Wat blijkt na zoveel weken nog echt geïntegreerd? Daar draait het om.

Om de start te vergemakkelijken, lezen we eerst nog eens de tekst en pols ik even naar wat woordverklaringen. Het valt me mee. Dan stappen we in de vragenronde. De eerste vraag is onmiddellijk een moeilijke vraag. Om tot een antwoord te komen, zijn de kinderen verplicht dieper door te denken over de inhoud van *‘met de wind mee fietsen’*. Dat hebben ze zelf nog niet meteen door. Ze kunnen me wel onmiddellijk vertellen dat de oplossing van het probleem bij dat hulpmotortje ligt. Maar als ik dan doorvraag of dat motortje altijd moet werken, lopen ze vast. Ze zijn het er wel over eens dat je geen fiets meer hebt als dat motortje altijd werkt, maar komen zelf niet tot een antwoord op de vraag wanneer dat motortje dan wel mag werken. Ik stap met hen mee in het gesprek.

- KIRAM Er zit een pedaal in. Als je daar een keer op trapt, dan helpt die motor zo een beetje.
- IK Zou je daar iedere keer op trappen? Of hoe zie je dat, Sarheldim?
- KIRAM Gewoon een paar keer trappen en gewoon zo fietsen.
- IK Sarheldim, wat denk jij ervan? Ik zie jou met je hoofd schudden, als ik dat vraag. Maar...
- SARHELDIM Ik schud zomaar.
- IK Hoe werkt dat eigenlijk met die motor? Want Kiram zegt: Je trapt erop en dan helpt het je eventjes. Is dat echt zo of zou het anders gaan?
- KIRAM Dat staat er niet echt in.
- IK Dat staat er niet echt in. Maar kan je er zelf niets rond bedenken?
- SARHELDIM Dan wordt het hetzelfde als een bromfiets.
- IK Moet je bij een bromfiets ook iedere keer opnieuw op dat pedaaltje duwen?
- S & K Neen.
- IK Dat moet je maar één keer doen. Bij de driewieler zal het waarschijnlijk ook zo zijn.
- KIRAM Hmmm.
- IK Die motor, ga je die iedere keer gebruiken als je de fiets nodig hebt?
- ZAHER Nee, je kant ofwel trappen ofwel trappen en de motor gebruiken.
- IK Wanneer ga je die motor gebruiken?
- ZAHER Als je bijvoorbeeld op de autosnelweg rijdt.
- KIRAM Als je naar het werk rijdt.
- IK Alleen als je naar het werk gaat? Is dat de reden waarom ze de motor op de fiets gebouwd hebben?
- KIRAM Nee, ook omdat het gemakkelijker is.
- IK Laten we nog eens naar de tekst gaan kijken. Want eigenlijk wilden we uitzoeken hoe het komt dat je met de Mitka altijd het gevoel hebt dat je met de wind meefietst. Wat is dat, met de wind meefietsen?
- ZAHER Dat het meer vanzelf gaat.
- IK Hoe komt het dat het meer vanzelf gaat? Fietsen jullie ooit?
- KINDEREN Ja.
- IK Wanneer fietst het het gemakkelijkst?
- JALAM Als het naar beneden gaat.
- IK Dat heeft niks met de wind te maken. Dat heeft te maken met hoe de weg loopt.
- ZAHER Ah ja, als de wind u duwt.
- IK Als de wind u duwt en dus in je rug waait, dat is met de wind meefietsen. De hulpmotor op je fiets moet ervoor zorgen dat je altijd het gevoel hebt dat je met de wind mee fietst. Wanneer ga je dat motortje gebruiken?
- ZAHER Als er geen wind is.
- IK Heb je dan een motortje nodig?
- ZAHER Dat kan.

- IK Oke. Jij zei daarnet dat het het gemakkelijkst fietst als de wind in je rug blaast. Blaast de wind altijd in je rug?
- ZAHER Nee, als er sterke wind is die naar u komt, dus voor u, dan kan je de motor gebruiken.
- IK Daar moesten we naartoe. Dat hulpmotortje dient inderdaad om op te zetten als er sterke wind tegen je blaast. Daardoor kan je fietsen alsof de wind achter je zit. Dan wordt het weer gemakkelijker. Ja? Zijn we er?
- KINDEREN Ja.
- IK Nu weten we hoe het komt dat je met de Mitka altijd het gevoel hebt dat je met de wind mee fietst.

Het beantwoorden van deze vraag vraagt heel wat denkwerk. Het is boeiend om te zien hoe ze zelf stap voor stap mee redeneren. Vaak zitten ze op het verkeerde spoor, omdat ze niet aanvoelen welke woorden in de zin *'met de wind mee fietsen'* essentieel zijn om tot een oplossing te komen. In eerste instantie help ik hen daar niet expliciet bij, maar leg impliciete accenten in de intonatie van deze zin. Het helpt hen niet. Pas als ik zelf de aandacht trek op het aspect 'wind', komt Zaher op het juiste spoor. Voor de andere kinderen blijkt zelfs dat te moeilijk. Met de hulp van Kiram en Zaher komen we toch tot begrip.

Het beantwoorden van de volgende vragen verloopt heel wat vlotter. De kinderen kunnen teruggrijpen naar het verklarende werk van de vorige sessie. Ze leggen spontaan linken met de tekst en met hun eigen ervaringen. Even staan we stil bij het onderscheid tussen *'uitvinden'* en *'ontwikkelen'*. Zaher en Kiram nemen hier het voortouw. Daaraan merk ik dat ze in de vorige sessie veel hebben opgestoken. De anderen is dat verschil blijkbaar ontgaan.

EN DE KINDEREN ... ZIJ GROEIEN VOORT

Het werkt. De kinderen kunnen een stuk meedragen van het werk dat ze op een vroeger tijdstip verzetten. Ze beschikken over het vermogen om de expliciete informatie in een tekst te begrijpen en te gepasten tijde te gebruiken. Doordenken over de complexere achtergrond ervan vraagt wat meer inspanning. Dat vind ik niet meer dan normaal. We doen het ook nog maar even en de kinderen hebben nooit geleerd naar de diepere oorzaken en verbanden te zoeken. Dat doen we nu wel. Het is hierbij nodig hen sterk te begeleiden. Dat is niet altijd even gemakkelijk. Ik werk immers met het materiaal dat ze me op het moment zelf aanreiken. Daarin moet ik mijn weg zoeken op zo'n wijze dat ze zelf zoveel mogelijk putten uit hun eigen redeneringsvermogen om informatie aan te dragen.

Goede vragen stellen is moeilijk. Soms heb ik de indruk dat mijn vragen nog te veel een richting aangeven, hen de pap in de mond leggen. Andere momenten voel ik dat het voor hen niet anders kan. Het blijft zoeken en tasten. Ik merk wel dat mijn manier van werken hen stimuleert. Ze durven mee redeneren en zijn niet bang om fouten te

maken. Dat hangt wel wat samen met mijn strategie. Ik ga immers alleen in op die informatie waarvan ik vind dat ze ons vooruit helpt. Informatie die ons op een verkeerd spoor brengt, laat ik zonder meer voor wat ze is, een poging om bij te dragen aan de

zoektocht. Ik waardeer, ik keur niet af. Alles wat komt, heeft een zin. Soms geven dit soort redeneerpogingen ook aanleiding tot heel wat hilariteit. Dat bevordert de werksfeer, want humor brengt rust in ons intensief bezig zijn.

Rieja Meijlaers
Jan Davidtsstraat 28
3210 Linden
patrija@pi.be

Noot

- 1 Deze bijdrage is gebaseerd op het eindwerk dat ik maakte in het kader van de VOZO-opleiding, KHMechelen, cyclus 2002-2004. De basis is ook verschenen in: Nauwelaerts, L. (red.) (2004). *Hoever gaat onze zorg? Verslagboek 3de Vlaamse Impulsdag Zorgverbreding, 20 maart 2004. Katholieke Hogeschool Mechelen, VOZO Mechelen, p. 245-250.*

Bibliografie

Brouwers, H. & Van Goor, H. (1998). *Problemen met begrijpend lezen*. Baarn: Uitgeverij Intro.

De Jager, M. & Lebeer, J. (1995). *Denken kun je leren: theorie en methoden van Feuerstein*. Den Haag: Sardes.

Janssens, A. (1999). *Ontwikkeling stimuleren*. Leuven/Amersfoort: Acco.

Verhoeven, L. & Van der Leij, A. (1992). Functionele geletterdheid. *Pedagogische Studiën*, 69/5.

T U S S E N D O O R

DIGITAAL VERTELLEN

Leerlingen kunnen honderduit vertellen: thuis, bij vrienden, in clubs of als ze uitgaan, maar op school kost het ze nogal eens moeite hun gedachten onder woorden te brengen. Tijdens het voorjaar 2004 hebben enkele Nederlandse scholen deelgenomen aan een workshop 'Digitaal vertellen'. De ervaringen waren positief. Leerlingen werken met veel plezier aan hun filmpjes. Juist kinderen die verbaal minder sterk zijn, ontdekken dat ze ook met beelden een verhaal kunnen vertellen. Waar woorden tekort schieten, gebruiken ze beelden.

*Met ingang van **dinsdag 5 oktober** om 11.00 uur start Schooltv op Nederland 3 met 'Digitaal vertellen', een nieuw project voor de lessen Nederlands in de onderbouw van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo). Met dit project leren leerlingen in drie dagen op de computer hun verhaal te vertellen als een videoclip die kan worden uitgezonden op televisie. De programma's worden achter elkaar uitgezonden op donderdag 3 februari 2005 om 10.35 uur en op donderdag 24 februari 2005 om 10.35 uur. Elke blokuitzending duurt 60 minuten.*

De lerarenhandleiding bij 'Digitaal vertellen' maakt duidelijk welke mogelijkheden er zijn om leerlingen hun eigen verhaal te laten ontdekken. In de uitgave vindt de leraar Nederlands ook oefeningen om aan de hand van clips zelf verhalen te ontwikkelen. Verder bevat de handleiding tips om kijk- en luistervaardigheid te oefenen aan de hand van filmpjes die op de bijbehorende website <www.schooltv.nl/vertellen> staan.



*De prijs van de handleiding 'Digitaal vertellen' bedraagt € 13 en de uitgave is in België te bestellen bij EPO uitgeverij
Lange Pastoorstraat 25-27, 2600 Berchem
tel. (03) 239 68 74
E-MAIL uitgeverij@epo.be*